

Coordenadas teóricas para la comprensión de las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia	Título
Chica Lasso, Marco Fidel - Autor/a; Sánchez Buitrago, Jorge Oswaldo - Autor/a; Ávila Aponte, Rosa - Autor/a; Ramírez López, Camilo Andrés - Autor/a;	Autor(es)
Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia : construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestría y Doctorados en el período 2000-2010	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2012	Fecha
	Colección
Fuentes de información; Metodología de la investigación; Educación; Investigación científica; Pedagogía; Territorio; Región; Producción de conocimiento; Desarrollo social; Colombia;	Temas
Capítulo de Libro	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130418010536/RegionesinvestigativasenEducacionyPedagogiaenColombia33-76.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



PRIMERA SECCIÓN: DEFINICIONES Y APUESTAS

1. COORDENADAS TEÓRICAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LAS REGIONES INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA

*Camilo Andrés Ramírez López
Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago
Marco Fidel Chica Lasso
Rosa Ávila Aponte*

El sentido de este capítulo, como su propio título lo indica, es trazar las coordenadas teóricas básicas para la configuración y comprensión de las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. Se parte de una noción inicial de la investigación pedagógica y educativa; luego se exploran las tensiones entre lo educativo y lo pedagógico como categorías centrales de esta investigación; llegando hasta la exploración de antecedentes y lecciones aprendidas en relación con la investigación educativa y pedagógica en el país. Después el análisis se centra en la fundamentación de las categorías “territorio” y “región”, pero exploradas como construcciones categoriales especiales, resultantes de un ejercicio cartográfico sobre las realidades simbólicas, objeto de las ciencias.

Investigación pedagógica y educativa

La producción científica en el campo de la educación es una forma social de producción que se puede dar en dos vías: de manera especializada en grupos e instituciones, especialmente en las Instituciones de Educación Superior -IES- que a su vez certifican el conocimiento como “científico” para diferenciarlo de otro tipo de conocimientos: de sentido común, tradicional, local, culturalmente localizados. En la segunda vía, el conocimiento científico, por múltiples canales, especialmente a través de medios masivos de comunicación, se extiende al conocimiento social, se universaliza y forma parte del conocimiento en la vida cotidiana, modificándola, traduciéndose en el prejuicio y la ultrageneralización, que tienen una alta incidencia en la vida corriente de las personas (Heller, 1992); el conocimiento de sentido común, constituye, desde este punto de vista, el material de toda ciencia, que requiere ser gestionado y formalizado en términos científicos en ese juego de relaciones ciencia-sociedad (Pineda et. al, 1997).

Como forma de organización, la ciencia, los científicos y las comunidades académicas tienen un significado social, son valoradas desde una lectura cultural en particular; son además estereotipadas y distribuidas según las tipologías propias de la mentalidad social. La ciencia se restringe en determinadas actividades académicas; así por ejemplo, la investigación educativa y pedagógica tiene su lugar, sus coordenadas y sus significados. El científico en educación y pedagogía es un actor social con una alta carga valorativa que distingue a las personas que gozan de un estatus y reconocimiento público al interior de la academia, de las instituciones y de la comunidad.

El sentido valorativo del significado y alcance de la investigación opera al interior de las comunidades académicas, entre sus propios miembros, como sistema de creencias (Manassero & Vázquez, 2000), y en lo social como forma de trabajo especializado. Para el sistema educativo, la investigación es un imperativo institucional y un componente de las labores “naturales” del ejercicio de formación, y la investigación educativa y pedagógica no sólo debe aportar conocimiento para la comprensión de los fenómenos educativos,

sino, además, garantizar que ese conocimiento pueda ser aplicado en beneficio de la comunidad educativa, en todas las áreas y disciplinas escolares.

La investigación educativa y pedagógica es una labor importante para todo el sistema escolar; promueve su renovación constante a través del conocimiento científico que genera y de las prácticas pedagógicas que desarrolla. Es a través de la formación de un capital socialmente disponible de conocimientos en educación y pedagogía, realizado como capital simbólico (Bourdieu, 2003), desde donde puede entenderse el alcance y la importancia misma de la investigación en el ámbito educativo; mas, la disponibilidad social de este capital de conocimiento es un tema complejo y de muy poco avance en Colombia.

La actividad investigativa que ha sido de exploración científica está centrada en dos categorías que son su objeto de estudio: la educación y la pedagogía; sin embargo en este punto es necesario argumentar y delimitar su ontología y constitución epistémica; ya que en algunos casos se las alude como categorías sinónimas, en otras antónimas y en otras como complementarias.

Lo educativo y lo pedagógico: una primera tensión por dilucidar

- **Naturaleza de la educación**

Con base en los planteamientos previos y a partir de un ejercicio de reflexión sobre la naturaleza de la educación se propone a continuación un concepto emergente sobre educación:

Es un proceso de carácter histórico, contextualizado, cultural, personal, social, transformador, complejo y sistémico que se funda y desenvuelve a partir de la capacidad y posibilidad inmanente del ser humano de desplegar todas sus potencialidades y capacidades y de la sociedad de estar en permanente cambio y transformación. Tiene como propósito fundamental generar y movilizar procesos de desarrollo personal del

individuo y de desarrollo social del colectivo. Es una práctica que se mueve en la tensión entre la intencionalidad y la no intencionalidad de los sujetos y grupos sociales que en ella intervienen. Es un proceso que se sucede en múltiples contextos y escenarios que van desde el individual hasta llegar al social y que le permite al ser humano y a la humanidad en general apropiarse, conservar y desarrollar su propia cultura, desde una perspectiva de diálogo y negociación entre varios sujetos y grupos que se interpelan mutuamente desde distintas cosmovisiones y conocimientos sobre la realidad. Es un proceso que puede inhibir o potenciar el desarrollo personal y social desde determinantes que superan su propio ámbito como sistema autorreferente y que desde un fin ético y moral se orienta a generar condiciones y posibilidades de felicidad humana y progreso social (Sánchez, 2011).

A continuación se desagrega y comenta cada uno de los componentes constitutivos de este concepto para ampliar su sentido y alcances:

...La educación es un proceso... por cuanto si bien es una práctica social, implica una sucesión permanente de acciones, incesantes y dinámicas; no se reduce a una actividad aislada o desconectada de las demás actividades sociales de los individuos y las colectividades.

...de carácter histórico... por cuanto cada época y cada momento determinan y son determinados por la educación, ya que la educación es al mismo tiempo un proceso que genera y potencia la preservación o el cambio social y es generada o potenciada por otros sistemas con los cuales coexiste en la esfera de lo social; tales como los sistemas político, económico, cultural, religioso, etc.

...contextualizado... ya que la educación es un proceso multi-determinado que influye y genera, que es influido e interpelado, que

se sucede en diversos escenarios; lo que implica que la calidad de la educación está asociada con intenciones y valores universales, pero al mismo tiempo con exigencias particulares, dadas las especificidades en las cuales se desenvuelve.

...cultural,... si se parte de asumir que la cultura es toda elaboración y producción humana y que en el proceso educativo lo que está en juego es una dinámica de preservación, transmisión y negociación cultural; es decir un ejercicio de comunicación de cosmovisiones, cotidianas y académicas.

...personal,... dado que el ser humano es el sujeto de toda acción educativa y por su intermediación el individuo, provisto de una dignidad humana que es consustancial a su existencia, se humaniza y personaliza. La educación es una práctica social que interpela el desarrollo integral del individuo.

...social,... dado que la apertura y alteridad propia de la condición natural y existencial del ser humano ha determinado el surgimiento y desarrollo de la sociedad; lo cual determina que toda acción educativa sobre el individuo afecta y determina la dinámica de cambio y transformación de lo social.

...transformador,... en un sentido teleológico positivo ya que la educación puede ser asumida como una práctica conservadora o liberadora; es decir la educación es una práctica tan poderosa en términos de impacto en lo individual y lo colectivo que por su intermediación es posible limitar, inhibir o direccionar el desarrollo de un individuo y de una sociedad en particular; al mismo tiempo que puede convertirse en un factor que preserve y potencie el desarrollo. La educación debe asumirse como una práctica social capaz de convertirse en un factor sinérgico del desarrollo integral de los individuos y de los grupos sociales.

...complejo,... ya que se parte de asumir al individuo y a la sociedad como sistemas complejos; es decir como tejidos plurales y diversos constituidos de múltiples hilos y sustancias tales como lo físico, lo afectivo, lo político, lo espiritual, lo estético, etc.; lo cual implica que la educación es un proceso que ante todo debe reconocer y potenciar la complejidad misma del sujeto y de la sociedad. En un sentido estricto la educación debe convertirse en una práctica que se piense y actúe desde y para la complejidad; es decir una práctica que

promueve la complejización de los individuos y los grupos sociales. Aquí complejización indica intención y resultado de la educación; indica intención de hacer cada vez más complejo al individuo y a la sociedad; léase más plural, más articulada, más conectada, más dinámica...

...y *sistémico*,... dado que tanto el individuo como la sociedad, en cuanto sistemas, tienen un carácter identitario propio, unos límites claramente definidos que los configura y una teleología propia que los caracteriza y da sentido. En particular la concepción sistémica que está en la base de este razonamiento es la que asume los sistemas como unidades cerradas y autorreferenciadas que son claramente diferenciables del contexto en el cual se conciben y en el cual existen. En consecuencia la educación debe concebirse y actuarse como una práctica que consolide la identidad y autonomía de cada individuo y grupo social como sistemas cerrados que al ser conscientes de su naturaleza y posibilidades consolidan tal autonomía y son capaces de interpenetrar y dejarse interpenetrar por otros sistemas; sin que ello implique la pérdida de su identidad. En consecuencia la educación asume lo sistémico no sólo como un rasgo definitorio sino también como una intencionalidad deseable para ser potenciada y consolidada en el individuo y en la sociedad.

...*que se funda y desenvuelve a partir de la capacidad y posibilidad inmanente del ser humano de desplegar todas sus potencialidades y capacidades y de la sociedad de estar en permanente cambio y transformación*,... considerando que la educación como práctica social se origina y se despliega a partir de la condición natural de cada individuo de ser educado; es decir que a partir de su condición de educabilidad, la cual se asume como la posibilidad y potencialidad natural del individuo de ser educado, de recibir el influjo de la acción educativa; la educación configura, moldea, determina e impacta el desarrollo del individuo, en positivo o en negativo según la estructura axiológica que la regule. Al mismo tiempo la sociedad asume la condición de educabilidad inherente al individuo y la vuelve suya en términos de una posibilidad también inmanente de ser cambiada y transformada; es decir la sociedad también es susceptible de ser educada.

...Tiene como propósito fundamental generar y movilizar procesos de desarrollo personal del individuo y de desarrollo social del colectivo,... el carácter teleológico de la educación; es decir la finalidad que ella persigue está determinada por una estructura axiológica que le confiere diversos escenarios de posibilidad; en un sentido positivo, desde el punto de vista de los universales del desarrollo individual, la educación pretende originar, regular y hacer posibles procesos que de manera sucesiva, iterativa, configuren una dinámica de desarrollo del individuo y de las sociedades.

...Es una práctica que se mueve en la tensión entre la intencionalidad y la no intencionalidad de los sujetos y grupos sociales que en ella intervienen,... La educación en este sentido es una práctica mediadora con una intencionalidad, expresa o subyacente; es decir, la educación se concibe para impactar el desarrollo, no obstante se reconoce que las intencionalidades que ella persigue como práctica individual y social no siempre son conscientes en el individuo o grupo social que desarrolla las prácticas educativas; por esto se afirma que la educación puede ser una práctica consciente o inconsciente; siendo esta última lo deseable; pero no siempre lo alcanzable.

...Es un proceso que se sucede en múltiples contextos y escenarios que van desde el individual hasta llegar al social,... dado que la educación es una práctica vital del individuo y de los grupos sociales, se asume que la educación está presente, consciente o inconscientemente en todo contexto donde haya interacción humana; sin importar el tipo de mediación que haga posible tales interacciones. En consecuencia la educación supera la noción clásica de lo institucional –organizacional- como el único espacio cultural en el cual se desenvuelve la tarea educativa: desde una perspectiva sociológica la educación es una institución social que está presente en todo contexto y situación humana, ya que finalmente todo contexto y situación humana es potencial y realmente un escenario educativo, por eso la educación se sucede en los múltiples contextos que se aluden.

...y que le permite al ser humano y a la humanidad en general apropiarse, conservar y desarrollar su propia cultura,... la educación tiene una múltiple responsabilidad frente al desarrollo

de los individuos y los grupos sociales, toda vez que por su intermediación el ser humano y la humanidad se apropian de la cultura, en este sentido la educación es la práctica que le permite al individuo y a la sociedad reconocer y apropiarse de todo lo que la humanidad ha producido a lo largo de su historia; esta posibilidad de apropiación de la tradición de la cultura, asumida tanto desde lenguajes cotidianos como científicos, se regula y concreta por intencionalidades de conservación o de desarrollo de la cultura, nuevamente cotidiana o científica.

...desde una perspectiva de diálogo y negociación entre varios sujetos y grupos que se interpelan mutuamente desde distintas cosmovisiones y conocimientos sobre la realidad,... considerando que en toda práctica educativa se sucede un intercambio de cosmovisiones culturales; dicho intercambio se puede suceder por vía de la imposición unilateral y autocrática de un sujeto que educa y otro que es educado, es decir uno que emite el contenido educativo y otro que simplemente lo recibe e incorpora de manera mecánica, irreflexiva, como nuevo patrón de su actuación individual o colectiva; es decir una vía transmisionista de la cultura. El intercambio cultural también se puede suceder por vía de la negociación dialógica entre dos o más sujetos que al mismo tiempo educan y son educados.

...Es un proceso que puede inhibir o potenciar el desarrollo personal y social,... es tal la condición de maleabilidad y ductilidad del ser humano que la acción educativa puede infringir en él huellas y giros diversos; es decir si bien la educación es y debe ser una práctica social regulada desde la más alta y exigente estructura axiológica, también es cierto que por vía de la educación es posible formar, o deformar, bárbaros de la vida en colectivo; por esto se plantea que la educación ofrece una doble ruta de salida que puede inhibir o potenciar el desarrollo personal. En consecuencia la educación también puede ser un medio para liberar o subyugar a la sociedad.

...desde determinantes que superan su propio ámbito como sistema autorreferente,... la educación como sistema tiene su propia identidad y teleología y unos límites que la configuran y demarcan en relación con otros sistemas sociales; no obstante el propio carácter sistémico de la sociedad determina la interpenetración de la

educación por parte de otros sistemas; como el político, el cultural, el religioso, etc., que tienen una honda repercusión sobre la concepción y desarrollo de la educación. Por esto transformar lo educativo en función de la calidad de vida de los individuos y de la sociedad, exige en su conjunto intervenciones transformadoras en los demás sectores sociales; aclarando que en esta dinámica de cambio la educación puede ser generadora o receptora de las iniciativas de cambio; en el primero de los casos la educación fortalece su identidad sistémica, mientras que en el segundo, la educación termina desdibujada como sistema autónomo y subordinada a principios reguladores y finalidades de otros sistemas.

...y que desde un fin ético y moral se orienta a generar condiciones y posibilidades de felicidad humana y progreso social... finalmente la tarea de la educación es contribuir a la personalización del individuo y la humanización de la sociedad; en tal sentido la educación encierra en sí misma un valor ético de la más alta importancia para el desarrollo de los seres humanos y la supervivencia de la especie. Las prácticas educativas son tan trascendentales e influyentes en la existencia de los individuos y los grupos sociales que ella puede ser soporte de una vida infeliz o feliz; obviamente con arreglo a los ideales de existencia que animen a las personas y a la sociedad en su conjunto. La educación es una llave maestra que abre, pero también cierra, la puerta que conduce al camino de la existencia, la que cada individuo y grupo quiere vivir y quiere legar para sus congéneres herederos.

Naturaleza de la pedagogía

Como práctica social, en su dimensión empírica, la educación se sucede en múltiples y diversos escenarios sociales, con independencia de que exista o no una intencionalidad formativa expresa, ya que la educación si bien puede ser un acto “*consciente e intencionado*”, en determinadas circunstancias se presenta como un acto irreflexivo dado que hace parte de los mecanismos desarrollados por la especie para garantizar que los nuevos individuos y las nuevas generaciones adquieran el cúmulo de saberes y experiencias que

hasta ese momento la misma especie ha creado y conservado como garantía de su propia supervivencia. En esta dimensión empírica la estructura de las prácticas educativas está dada por las múltiples interacciones vitales y los contenidos específicos propios de la tarea educativa, es decir lo que se espera que el individuo y la sociedad aprendan y desarrollen; esta multiplicidad la configura como una práctica humana y social compleja.

De otra parte y como campo de conocimiento la educación es una categoría compleja por cuanto el ser humano que se hace tema de sí mismo, ha hecho de la educación un tópico de sus propias explicaciones y comprensiones. Como lo señala Barrio: “Uno de los rasgos sin duda más característicos del ser humano es la posibilidad y necesidad que tiene de hacerse tema de sí mismo (1996, p. 13). O como lo señala J. Chozza con acierto “...el hombre necesita saber lo que es para serlo” (1982, p. 15). En este sentido la dimensión epistémica de la educación surge y se desarrolla a partir y a través de las explicaciones y comprensiones que el individuo y la sociedad en general han producido y coleccionado, esto último en el ámbito de las ciencias, en torno a sus prácticas educativas. Estas explicaciones y comprensiones, surgidas al comienzo como metalecturas posteriores a la práctica, han madurado de tal manera que se han configurado como teorías anticipatorias con una capacidad no sólo explicativa, sino también prescriptiva y regulativa de dichas prácticas.

Esta maduración sucesiva de las explicaciones y comprensiones sobre lo educativo han dado origen a argumentaciones conceptuales de la realidad, en este caso educativa; esto último dado que por vía de la teoría se logra categorizar cognitivamente la realidad empírica. En el marco de estas argumentaciones se ha desarrollado una serie de categorías conceptuales que en su conjunto y a partir de sus entrecruzamientos han dado origen a un tipo particular de conocimiento científico sobre lo educativo, que bien podría llamarse, en una primera aproximación nominal como “conocimiento de lo educativo”. Dentro de este ámbito especial de conocimiento han emergido y se han posicionado otros subconceptos que refinan la comprensión sobre lo educativo, tales como: formación, educabilidad, enseñabilidad, evaluación, currículo, didáctica, transposición didáctica, aprendizaje, enseñanza, mediaciones educativas, interacciones educativas, administración educativa, etc.

Dado que este tipo de conocimiento ha surgido fruto de la reflexión³ de sujetos particulares y de comunidades de sentido cuyo interés es el tema de lo educativo, tal conocimiento se caracteriza por ser reflexivo en sí mismo, es decir ser producto de la consciencia.

A partir de los desarrollos progresivos que se han ocupado no sólo de explicar el origen, sino también de producir códigos particulares de nominación y de caracterizar las formas de producción, de comunicación y de socialización del campo empírico de la educación, es que ha surgido un conjunto especial de explicaciones cognitivas sobre lo educativo que con el paso del tiempo se ha configurado como “la pedagogía”⁴.

- 3 Reflexión se asume y maneja en el sentido propuesto por Castoriadis (1997, p. 42) quien afirma que esta “... tiende, de una manera irreversible a cerrarse sobre sí misma, pero la ‘verdad’ de la filosofía es la ruptura de lo clausurado. La reflexión aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga no sólo sobre sus contenidos particulares sino sobre sus presupuestos y fundamentos cuestionando las teorías dominantes, las instituciones radicalizadas y las representaciones socialmente instituidas. Es el esfuerzo por romper la clausura –proviene esta de la historia personal o de la institución social-histórica-, la que permite la emergencia del pensamiento reflexivo”. De igual manera Reflexión se asume en el sentido propuesto magistralmente por Morin (1999, p. 207) cuando plantea que “... es la vuelta del espíritu sobre sí mismo vía el lenguaje; esta vuelta permite un pensamiento del pensamiento capaz de retroactuar sobre el pensamiento, y permite correlativamente un pensamiento de sí capaz de retroactuar sobre sí. La reflexión significa desdoblamiento de lo que reflexiona en reflexionado, y el punto de vista reflexivo constituye un metapunto de vista en relación con el punto de vista reflexionado...”
- 4 En palabras de Ibarra, Martínez y Vargas (2000, p. 68): “La comprensión de la pedagogía nos coloca frente a un sector heterogéneo y disperso del conocimiento en donde fluyen y confluyen diversas maneras clásicas y actuales de entenderla y practicarla, ya sea a partir del sentido común, de la experiencia o de los aportes de otras disciplinas”. Estos aportes, por ejemplo, han logrado integrarse, algunas veces, para explicar e interpretar los problemas propiamente pedagógicos pero, en muchas otras, se mantienen yuxtapuestos sin lograr configurar un todo coherente, ello debido, por una parte, a que tales aportes proceden de teorías científicas de diferentes orígenes epistemológicos y diversos intereses poco vinculados con los problemas pedagógicos y, por otra, al predominio que adquieren en la práctica los planteamientos ideológicos no sometidos a debate, los cuales impiden la visibilidad de principios, criterios y aportes explicativos y comprensivos de procedencia científica. Algunas de tales conceptualizaciones, como las que se presentan a continuación, conciben la pedagogía desde distintas categorías generando una dinámica que muestra cómo no existe una única perspectiva desde la cual pueda ser concebida la pedagogía: a) La pedagogía entendida como el discurso explícito que se ocupa del sentido de las prácticas educativas más que de cumplir tareas descriptivas o prescriptivas. b) La pedagogía como un sistema de mensajes implícitos que se encarga de regular las relaciones de quienes participan en las prácticas educativas y de delimitar los modos de enseñanza que se consideran válidos. c) A partir del reconocimiento de que la pedagogía suele expresarse como

En palabras de Díaz, “La comprensión de la pedagogía nos coloca frente a un sector heterogéneo y disperso del conocimiento en donde fluyen y confluyen diversas maneras clásicas y actuales de entenderla y practicarla, ya sea a partir del sentido común, de la experiencia o de los aportes de otras disciplinas” (2000). Estos aportes, por ejemplo, han logrado integrarse, algunas veces, para explicar e interpretar los problemas propiamente pedagógicos pero, en muchas otras, se mantienen yuxtapuestos sin lograr configurar un todo coherente, ello debido, por una parte, a que tales aportes proceden de teorías científicas de diferentes orígenes epistemológicos y diversos intereses poco vinculados con los problemas pedagógicos y, por otra, al predominio que adquieren en la práctica los planteamientos ideológicos no sometidos a debate, los cuales impiden la visibilidad de principios, criterios y aportes explicativos y comprensivos de procedencia científica.

Algunas de tales conceptualizaciones, como las que se presentan a continuación, conciben la pedagogía desde distintas categorías generando una dinámica que muestra cómo no existe una única perspectiva desde la cual pueda ser concebida la pedagogía⁵.

un saber empírico e intuitivo (saber-cómo), surge la posibilidad de que este saber pueda ser transformado en un saber teórico que dé cuenta del qué de la educación y también la posibilidad de que se constituya en disciplina reconstructiva que se ocupe de dicha transformación. d) Desde una perspectiva sistemática, la pedagogía se considera como un saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica, orientada por el interés de convertirla en praxis pedagógica a partir de la experiencia y de los aportes de otras prácticas y disciplinas que hacen presencia en el quehacer de los pedagogos. e) La pedagogía como el discurso que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos de las diferentes culturas.

- 5 La caracterización de algunas de las conceptualizaciones pedagógicas que se desarrollan en el país y que se presentan de manera sintética en este apartado, sólo cumple el propósito de ofrecer una muestra de la dinámica que ha adquirido el tema. Su apropiación y comprensión exige al lector la ubicación en las fuentes bibliográficas correspondientes y en los debates que se realizan entre personas y grupos interesados en el tema. El orden de presentación de tales conceptualizaciones no corresponde a ningún criterio organizativo ni cronológico. Caracterizaciones de este tipo sobre la producción colombiana en materia de pedagogía también han sido elaboradas por: Orozco, *La ciencia de la educación: descripción metodológica*, en Revista Enfoques Pedagógicos, Cafam, Santafé de Bogotá, 1993. Mockus, A. y otros, *Las fronteras de la escuela*, Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá, D. C., 1994. Díaz y otros, *Propuesta de lineamientos para la formación de maestros en el contexto de los procesos educativos a poblaciones con limitaciones o con capacidades excepcionales*, Corporación Universitaria Iberoamericana - Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, D. C., 1997.

La pedagogía entendida como el discurso explícito que se ocupa del sentido de las prácticas educativas más que de cumplir tareas descriptivas o prescriptivas.

- La pedagogía como un sistema de mensajes implícitos que se encarga de regular las relaciones de quienes participan en las prácticas educativas y de delimitar los modos de enseñanza que se consideran válidos.

- A partir del reconocimiento de que la pedagogía suele expresarse como un saber empírico e intuitivo (saber-cómo), surge la posibilidad de que este saber pueda ser transformado en un saber teórico que dé cuenta del qué de la educación y también la posibilidad de que se constituya en disciplina reconstructiva que se ocupe de dicha transformación.

- Desde una perspectiva sistemática, la pedagogía se considera como un saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica, orientada por el interés de convertirla en praxis pedagógica a partir de la experiencia y de los aportes de otras prácticas y disciplinas que hacen presencia en el quehacer de los pedagogos.

- La pedagogía como el discurso que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos de las diferentes culturas.

A partir de este abanico de posibilidades se sustenta entonces nuestra propia conceptualización sobre la naturaleza de la pedagogía:

La pedagogía se asume como el espacio discursivo de producción, comunicación y socialización de la educación, a partir de procesos de reflexión, que siempre son conscientes, en torno a lo educativo. La pedagogía es un metalenguaje de la educación; es un campo científico del conocimiento de carácter emergente, léase en construcción, que tiene una naturaleza dual que se complementa: Teórica/ Práctica. Su naturaleza teórica la lleva a expresarse en un conjunto de teorías propias llamadas conocimiento pedagógico, el cual se configura a partir de lenguajes propios y derivados, que constituyen los enlaces entre los miembros de la comunidad académica de la pedagogía. La función de este conocimiento

pedagógico es la comprensión y elaboración discursiva del proceso educativo. Su naturaleza práctica la lleva a expresarse en quehaceres pedagógicos, los cuales actúan en dos contextos diferentes: En los académicos propiamente dichos y en los sociales donde se desenvuelve la tarea educativa. El objeto de elaboración académica de la pedagogía y su quehacer social es la educación. En síntesis se plantea que la pedagogía es el campo del conocimiento que genera, reflexiona, produce, reproduce, conserva, desarrolla, regula y meta-comprende la educación. La pedagogía es el sustrato epistemológico de la educación.

A continuación se desagrega y comenta cada uno de los componentes constitutivos de este concepto para ampliar su sentido y alcances:

... *La pedagogía se asume como el espacio discursivo*... en el contexto de las ciencias, las cuales están constituidas por el conjunto de saberes que la humanidad ha decantado a lo largo de su historia a partir de las explicaciones y comprensiones sobre la naturaleza y el funcionamiento del mundo de lo natural y de lo social, se ha reservado un campo específico para albergar, salvaguardar, desarrollar, aplicar y comunicar todos los saberes, en especial los científicos; es decir los producidos a partir de la búsqueda sistemática, rigurosa y fundamentada de la actividad investigativa. Uno de estos campos se ha venido consensuando por los investigadores como espacio para la preservación y desarrollo de los conocimientos sobre las prácticas educativas; por esta razón la pedagogía se reconoce como un espacio, académico, de naturaleza discursiva; es decir constituido por lenguajes, códigos, formas metodológicas y comunidades académicas en torno a un saber diferenciado como es el educativo.

... *de producción, comunicación y socialización de la educación*,... el objeto de la pedagogía es la educación y como se sustentó previamente el de la educación es el ser humano y la sociedad; por ello la pedagogía se ocupa de la generación, la diseminación académica y la expansión social de los saberes producidos en torno a lo educativo.

... *a partir de procesos de reflexión, que siempre son conscientes, en torno a lo educativo*... mientras que la educación es una práctica que puede ser consciente o inconsciente, la educación,

es siempre y necesariamente un producto del pensamiento crítico y reflexivo; la pedagogía es reflexión en cuanto ella supone un pensamiento sobre lo educativo capaz de generar transformaciones, teóricas o empíricas, sobre el fenómeno que reflexiona, es decir sobre la educación.

... La pedagogía es un metalenguaje de la educación;... el para mí, es una expresión que siendo coloquial, denota mi propia concepción, inacabada, sobre la naturaleza de la educación, así mismo denota que la producción conceptual se nutre de los aportes de múltiples autores, cada uno de los cuales le aporta a la producción teórica su propio sello biográfico. El producto de la acción reflexiva es metalenguajes, es decir elaboraciones discursivas y argumentaciones conceptuales sobre el fenómeno que se reflexiona, que en este caso es la educación.

... es un campo científico del conocimiento de carácter emergente, léase en construcción,... como campo de conocimiento la pedagogía se ha movido desde su surgimiento en el mundo académico en una tensión, por demás fecunda y productiva, sobre su carácter científico o incluso su condición artística; se ha movido en el debate entre el reconocimiento o el desconocimiento de su carácter científico; por esto se plantea que es un campo de conocimiento emergente, es decir en proceso de consolidación de su propio estatuto epistemológico. Un estatuto que está signado por la interdisciplinariedad, razón que ha hecho particularmente su pleno reconocimiento como campo científico.

... que tiene una naturaleza dual que se complementa: Teórica/ Práctica... como todo objeto de conocimiento la pedagogía tiene una doble constitución que determina su carácter complejo y dual.

... Su naturaleza teórica la lleva a expresarse en un conjunto de teorías propias llamadas conocimiento pedagógico, el cual se configura a partir de lenguajes propios y derivados, que constituyen los enlaces entre los miembros de la comunidad académica de la pedagogía... la pedagogía es fundamentalmente de naturaleza teórica cuando se reconoce que la reflexión pedagógica se expresa en elaboraciones discursivas sobre lo educativo; en propuestas teóricas que intentan cumplir una múltiple función explicativa, comprensiva, regulativa, predictiva y referencial de la educación y que son los

puentes que hacen posible la constitución de comunidades científicas que a partir de un núcleo común de indagación que es la educación, exploran su objeto desde cosmovisiones y paradigmas plurales y diversos.

... La función de este conocimiento pedagógico es la comprensión y elaboración discursiva del proceso educativo... la educación no encierra una finalidad teórica en función de sí misma, así incluya su propia posibilidad de autorreferenciación; sino que ella se ocupa a partir de su proceso fundamental que es la reflexión de lograr comprensiones que se traduzcan en elaboraciones discursivas de lo educativo.

... Su naturaleza práctica la lleva a expresarse en quehaceres pedagógicos, los cuales actúan en dos contextos diferentes: en los académicos propiamente dichos y en los sociales donde se desenvuelve la tarea educativa... pero la pedagogía no tiene sólo un carácter teórico; también lo tiene práctico; en este caso expresado en el ejercicio académico en torno a su objeto de estudio que es la educación: este ejercicio comparte proceso de investigación, de comunicación rigurosa y de proyección social de los saberes producidos en torno a lo educativo; pero la dimensión social de la pedagogía también remite a los diversos contextos y escenarios en los cuales se cumple, de manera consciente e intencionada con prácticas educativas mediadas por la reflexión y la construcción argumentativa frente al fenómeno educativo.

... El objeto de elaboración académica de la pedagogía y su quehacer social es la educación... en consecuencia la educación, en todas sus expresiones, manifestaciones, contextos, escenarios y relaciones, es el objeto de indagación y producción teórica de la pedagogía.

... En síntesis, se plantea que la pedagogía es el campo del conocimiento que genera, reflexiona, produce, reproduce, conserva, desarrolla, regula y meta- comprende la educación... siendo la educación el objeto de estudio y transformación de la pedagogía, esta ejerce sobre aquella un incesante proceso de reflexión que le permite generar, regular, preservar y desarrollar el saber sobre la educación con una doble intencionalidad: para acrecentar tradición científica sobre su objeto y para mejorar progresivamente la

materialización del mismo en los diversos contextos y escenarios en los que se desenvuelve lo educativo.

... *La pedagogía es el sustrato epistemológico de la educación...* finalmente la pedagogía se asume como el sustrato, es decir como la dimensión, la sustancia, el componente epistemológico de la educación; toda vez que ella se ocupa de la generación, producción y regulación del saber científico sobre la educación.

La investigación educativa y pedagógica en Colombia

Con la fundación del grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia en el inicio de la década de los ochenta, se abre en el país un campo de investigación y discusión alrededor de los temas de la educación, que aporta significativamente no sólo al desarrollo conceptual, sino además a la propia práctica pedagógica de los maestros en el país. Los nombres de Humberto Quiceno, Alberto Martínez, Estela Restrepo, Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri, fundadores del grupo, aparecen en el escenario de la investigación pedagógica para tratar de articular de una manera sistemática y rigurosa, y al mismo tiempo abierto a las corrientes más diversas del pensamiento contemporáneo, la discusión sobre pedagogía en Colombia.

El texto “El florecimiento de la investigación pedagógica” (una lectura de las múltiples miradas en el espejo)” (Zuluaga & Echeverri, 1990), es un buen ejemplo de cómo se abre en el país, con algo de optimismo, una apuesta por la discusión epistemológica de la pedagogía desde el propio sentido de la discusión sobre si ésta es una ciencia o una disciplina, discusión que tiene antecedentes en los propios anales de formación discursiva, no obstante no haber sido tratada con el cuidado necesario en su formulación académica. De hecho, los autores, utilizan la metáfora de los espejos, tan recurrida en los discursos epistemológicos contemporáneos en un uso literario como forma de autorreconocimiento de los propios sujetos involucrados en la dinámica de las producciones científicas; espejos que en términos de la discusión epistemológica por el lugar específico pero multidisciplinar de la pedagogía, ponen de manifiesto el gran avance dado en el país en las últimas décadas,

mas de una manera quizá no consciente o bien desarticulada de un cuerpo estructurado de conocimientos. Se trata de mirarse, automirarse en el espejo, no como una manera de autoevaluación, ni siquiera una forma de balance vanidoso o pretencioso, sino más bien como un ejercicio de articular conceptualmente aquello que por su naturaleza está disperso. De hecho, los autores no realizan un balance estilo cuantificación de las múltiples maneras en que los diversos investigadores, pedagogos o administradores educativos han centrado su atención sobre la pedagogía en Colombia, más bien señalan dos tendencias generales en el examen del tema: de un lado el conjunto de preocupaciones académicas de “incidencia en la estructura interna de la pedagogía” y además, “de su realización en la sociedad”.

Sobre la primera tendencia es importante considerar la construcción de un objeto propio de tratamiento científico para la pedagogía con la emergencia de programas de investigación en temas como la relación educación-enseñanza, el campo disciplinario de la pedagogía y la didáctica y la relación de la pedagogía con otras ciencias como la sociología de la educación, la etnografía, la investigación-acción, la antropología, entre otras. Los autores además realizan su propia apuesta en dos direcciones: hablar de pedagogía como disciplina y comprometerla con el concepto de enseñanza, en tanto campo conceptual u operativo donde se concretan los conceptos prácticos del saber pedagógico, como su complemento necesario en términos epistemológicos, centrando allí precisamente el campo de las contribuciones del florecimiento de la investigación pedagógica en Colombia en términos contemporáneos y decidiéndose por una definición polisémica por sus múltiples consecuencias metodológicas para un programa de investigación como disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas.

La Pedagogía es, entonces, una herramienta de discusión y no una concepción instrumental de los métodos de enseñanza, que además requiere pluralidad de métodos, presencia conceptual (historicidad positiva) y una adecuación social de los saberes dado el reconocimiento de la multiculturalidad. Estas características

epistemológicas de la Pedagogía intentan además, obligar a una investigación histórica de las modificaciones que han dado lugar a sus procesos de epistemologización como condición necesaria para su articulación disciplinar.

Mirarse en el espejo, autorreconocerse, juntar lo disperso bajo un título como la investigación pedagógica en Colombia, también implica, como en toda contribución epistemológica, una crítica necesaria a lo que no puede simplemente sumarse como corpus de conocimiento en un campo disciplinar; allí los autores son benevolentes en su análisis, llamándolo enrarecimiento de la pedagogía bajo cuatro preceptos sencillos: desarticulación conceptual, atomización, subordinación e instrumentalización que conducen a una desvalorización de la pedagogía reduciéndole su actividad, incluso conceptual, a procedimientos operativos que conducen, sin ninguna reflexión, al aprendizaje; reduccionismo que restringe lo pedagógico a lo educativo, es decir la pedagogía como saber instrumental.

La segunda tendencia de la pedagogía en su realización social, propone establecer su diferenciación respecto a las ciencias de la educación, pues en ella precisamente se hace una lectura de la educación en el saber pedagógico, en la investigación de las relaciones entre escuela y estado, pedagogía y sociedad, cultura, la formación ética; todo ello abordado desde el concepto de enseñanza con un plan de investigaciones propuesto en tres direcciones: la memoria del saber pedagógico, la transformación de la práctica de la apropiación del conocimiento y la demarcación o diferenciación respecto a las ciencias humanas.

La propuesta para un programa de investigaciones en Colombia además presupone la construcción de actores en los propios institutos y centros de investigación a través de maestros con perfil investigativo, la investigación como práctica docente, toda actividad docente como investigativa y, finalmente, su vinculación social.

La pedagogía como campo conceptual es un tema de pocos desarrollos en Colombia antes de los noventas, más en el avance propiamente dicho de la investigación pedagógica en Colombia en la última década, se imponen retos desde la formación de maestros como investigadores; temas emergentes como parte del

programa de desarrollo de la disciplina incluyen la resignificación misma del sujeto “maestro”, su representación social, su valor, y el valor de la educación, en tiempos de globalización, de sociedades informacionales, de sociedades del conocimiento, de quiebra de la profesionalización, de los retos tecnológicos, de la propia disolución o reconstitución del sujeto y de las nuevas formas de producción de subjetividades.

En esta dirección, las nuevas configuraciones sociales que inciden directamente en la pedagogía resignifican así mismo el lugar propio del maestro, haciéndose necesario no restringir el saber pedagógico al tema de maestros investigadores, como se propone en el texto citado. El reto no está simplemente en el acomodamiento del saber pedagógico al poder de las nuevas estructuras de producción de subjetividades, pues con ello el maestro simplemente se invisibiliza frente al agobiante poder educativo de ámbitos sociales diferentes a la escuela. Significa ello que el saber pedagógico simplemente debe distinguirse del saber práctico, del saber común, de lo que los individuos hoy saben sin necesidad de asistir a la escuela, no perdiendo de vista el núcleo duro de la pedagogía: diálogo entre saberes y culturas y traducción de la información y el conocimiento como proyecto de desarrollo social.

De hecho, el conocimiento tal como se resignifica en la sociedad actual, no requiere del maestro, o desplaza su sentido hacia la tecnología y ese es un reto pedagógico; los maestros son necesarios, especialmente en la contención del perverso uso del conocimiento como sucede en tantos ámbitos sociales. La cuestión es quizá más sencilla: los maestros, sin importar el grado de uso y distribución de las tecnologías de la información, hoy como hace miles de años, se hacen responsables, se responsabilizan de unos discursos formativos, los reflexionan y ofrecen miradas vigilantes sobre las consecuencias para los sujetos, o más precisamente, lo maestros se responsabilizan de la enseñanza y la construcción misma de subjetividades sin desconocerse a sí mismos como sujetos contruidos y en constante transformación a pesar de “la reducción metodológica, la inflación retórica y el exceso universalista”, que Stronach y otros (2002, p. 110) atinan en señalar.

Nociones de territorio y región

La Geografía es una rama de las ciencias sociales que no es netamente física y descriptiva, como se había mirado tradicionalmente, sino que tiene una estrecha relación con otros campos del desarrollo humano tales como la cultura, la política, la economía, la educación, entre otros frentes sociales; acentúa su interés en las leyes generales que, de alguna forma, gobiernan el comportamiento humano. Desarrollar su campo de estudio, tanto en la teoría como en la práctica, ayuda a describir, explicar y formular preguntas acerca de los hechos y fenómenos humanos que pueden ser explicados y comprendidos a partir de la geografía física, la geografía política, la geografía económica, la geografía humana y hasta geografía del riesgo, entre otras.

Dentro de esta perspectiva, y para efectos de la presente investigación, se hizo necesario ganar claridad particular acerca de la noción de territorio y región con miras a la identificación de tendencias y matices investigativos en educación y pedagogía en Colombia.

La noción de territorio

El territorio es el espacio que acoge, y por tanto donde se desarrolla la vida social, la actividad económica, la organización política, las construcciones de subjetividades, localizadas y globales. Es así como el territorio es asumido para la presente investigación desde los objetos de Educación y Pedagogía, territorio en el que tiene lugar, principalmente, el análisis de la dinámica donde se generan y desarrollan los pliegues del paisaje investigativo; siendo así el territorio, Educación y Pedagogía, constituido por las tesis de grado de los programas de formación postgradual en maestrías y doctorados que han hecho parte del presente trabajo. Como espacio tiene una dimensión creadora de dinámicas y formas de ser, actuar, pensar y decir y es por ello una versión humanística que descende hasta el individuo –los “habitantes”, su identidad, intercomunicación y su relación con el territorio⁶.

6 Para un análisis detallado del debate al interior de las ciencias sociales y especialmente en la geografía, acerca de la investigación sobre territorio véase: Frolova (2002). El Coloquio Geopoint. Lo ideal y lo material. Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. VII, Nº 405.

Cuando se habla de territorio, se hace referencia a los poderes sobre el espacio, territorialización del poder, que lo delimita y diferencia, el territorio es pues la caracterización que marca las formas discursivas y modos de ser de la vida social, en este caso del ejercicio investigativo. El territorio implica la definición de los límites del control espacial, es decir, el territorio como “pertenencia” a un espacio concreto -asociado a la tierra que se posee y a la que se pertenece-, sin que se reduzca el territorio a los pliegues físicos geográficos.

En concreto para la investigación, el territorio lo conforman la Educación y la Pedagogía abordadas desde las producciones de trabajos de grado en maestrías y doctorados entre los años 2000 y 2010, pertenecientes y agrupadas en zonas geográficas a saber: Caribe Colombiano, Eje Cafetero, Antioquia, Santander, Valle del Cauca y Bogotá.

El concepto territorio es bastante ambiguo porque sus dos fuentes de análisis generales: la naturaleza y la sociedad, son bastante impredecibles, por ello se construye como objeto de estudio, especialmente desde la geografía con diferentes tradiciones⁷.

Dos subdisciplinas se destacan en la investigación del territorio: la geografía política, el dominio espacial de unos grupos sociales sobre otros, y la ordenación del territorio como coordenadas físicas y regionalización en el sentido de las construcciones administrativas.

Como construcción conceptual el territorio puede ser asumido más concretamente como la sociedad territorializada diferenciada, coincidiendo con el concepto de región ya que están constituidos por una materialidad construida por sujetos o actores sociales, y las relaciones de poder o influencia siempre existen y sus límites están condicionados a la construcción del objeto en relación a la problemática a resolver (Kolmman, 2004), donde los lugares –las

7 El territorio como concepto geográfico presenta diferentes tradiciones: la física, como superficie o relieve en su acepción amplia de la interrelación entre litósfera, atmósfera e hidrósfera. La tradición ecológica donde el territorio puede entenderse como medio natural y de relaciones hombre-naturaleza. La corológica – regional, se refiere a un sistema o complejo formado por todos los elementos físicos y humanos de un área o región. Desde la tradición espacial, el territorio se entiende como un sistema, es decir, como un conjunto de lugares interconectados por redes y flujos horizontales y desde la tradición social este se estudia básicamente como el resultado de la acción y organización social –que incluye las relaciones del hombre con la naturaleza.

localizaciones- forman parte de una compleja red de territorialidad y de organización social (Foucault, 2006).

La noción de región

La región, como espacio, es un ejercicio colectivizante, siendo entendida en un marco amplio de significación cultural, y la regionalización como el camino necesario y de tránsito continuo para la construcción misma de región, ambas revitalizan las necesidades de desarrollo, de planificación, de organización e inversión, de grandes esfuerzos para articular el concurso de sectores dinámicos y potenciales de una geografía social que se percibe a sí misma como problemática e incipiente; con enormes ausencias de una identidad que oriente la construcción colectiva, la reunión de lo disperso y lo diverso como estrategia de ahorro de energía colectiva, sin desconocer por ello lo diferente que particulariza la identidad regional. Además, es prudente plantear la existencia de región, no sólo como proyecto en construcción, sino como realidad social, histórica y geográfica, poblada de sentidos y de contenidos socio-culturales.

La región se construye, se comunica e interactúa. Las interacciones son necesarias en una doble vía: “hacia adentro” las personas que la conforman, es decir, que en distintos grados hacen parte de un proyecto colectivo y son prudentemente cercanas entre sí para reconocerse como parte esencial de una región o de un conflicto de región. Deben, como es apenas lógico, definir cuál es esa región que realizan y que desean en una especie de colectivización del sueño, de enunciación y deseo, en todo caso, de publicación del proyecto. “Hacia afuera” la región se extiende, hace presencia. No basta con la apertura de los mercados externos, eso es apenas una consecuencia lógica de la dinámica regional en el mundo de hoy. El ámbito de lo externo y la proyección en él, es el mecanismo más eficaz para ganar identidad y adquirir conciencia de los límites y limitaciones regionales, pero en una secuencia que se pretende positiva para el desarrollo humano.

Ambas dimensiones son reales, es decir, se presentan sin el consentimiento político o académico; se proyecta la región

y se proyectan las personas como región. Lo interesante es que ellas se correspondan con una necesidad colectiva; una región que colectivice su sentido y dinamice sus prácticas hacia objetos comunes; así la región se sigue construyendo día a día, quizá sin conciencia ni mapas de navegación.

Hablar de una región es ya un nombrar, un autonominarse parte de una existencia cargada de múltiples objetos, un decir, una realidad cultural, un hecho económico, una propuesta de desarrollo y una espacialidad habitada y vivida. Quienes la nombran la imaginan, sólo basta, entonces, prestar suficiente atención a lo que se realiza, dibuja, conoce e imagina sobre la región para entender el tamaño de los retos en la actualidad.

Es así como se ha construido el concepto de región asumida en la presente investigación, recogiendo los elementos antes planteados y asumiendo como principal elemento constitutivo las emergencias discursivas que permiten entrever formas de ser, hacer y decir el territorio Educación y Pedagogía.

Identificar y construir regiones investigativas en Educación y Pedagogía, requiere un arduo esfuerzo en interpretar las emergencias, que para el presente caso se enmarcan en los ejercicios investigativos de tesis de grado en Maestrías y Doctorados, signando y dotando de sentido las características del paisaje investigativo tanto desde las prominencias como de las llanuras y hondonadas, esto es desde las relevancias y opacidades como de las dinámicas que entre ambas se conforman.

Se han promovido en Colombia y Latinoamérica, estudios sobre capacidad regional en infraestructura investigativa (Henao & Velásquez, 2002; Jaramillo, 2005; BID, 2006) y motivado un amplio debate sobre el papel cultural del conocimiento en el desarrollo social y su conexión con el sistema educativo, en el cual “la escuela, la divulgación científica y, en general, la relación temprana con los contenidos y métodos del conocimiento científico se han hecho culturalmente importantes. Esta relación determina en buena medida la relación de los miembros de nuestras sociedades con los bienes y valores culturales que heredan y que los identifican”. (Hernández, 2000, p. 359). No obstante, si bien las diferentes reformas al sistema educativo incorporan en sus justificaciones el vínculo educación-

región, muy poco se conoce sobre los productos y procesos de conocimiento que podrían representarse como regionales: regiones investigativas.

Las universidades, por ejemplo, son las instituciones que en las regiones aportan la mayor cantidad de productos de conocimiento, por lo cual no está reflejado en la contabilidad social de los sistemas de información: los procesos regionales investigativos, los temas de interés, las formas particulares de conducir la investigación y su vínculo con la región y el desarrollo social, no están incorporados a estudios sobre identidad y desarrollo regional.

Las nuevas concepciones sobre mundo que apuntan al alejamiento de lo esquemático, lo estático o rígido de la geografía que “mapea” espacios y fronteras ha permitido el nacimiento de una discusión más profunda sobre otros términos acuñados categóricamente como referentes de esos espacios: la localidad, el hábitat, el paisaje, el mapa, el territorio, la región. Estos términos evocan espacios que son y coexisten, que tocan a las personas y les “significan” algo. A continuación se presentan estos conceptos desde tres obras específicas: “La expedición pedagógica nacional”, el texto de Henao y Villegas “Estudios de localidades”, y el pensamiento de Serres en su obra “Atlas” (1995). ¿Qué subyace en esos conceptos y más específicamente en el de “región”? es, entonces, el interrogante que orienta la elaboración conceptual siguiente.

La expedición pedagógica nacional es una movilización por el país para reconocer y rastrear las prácticas pedagógicas, los escenarios educativos y los actores de la educación colombiana; se constituye en una de las fuentes primarias para el rastreo del concepto de “región”. ¿Cómo ha entendido la expedición pedagógica la región? La concepción del término bastante dinámica, desde esta experiencia, percibe como mínimo tres puntos de vista: el geográfico, el sociocultural y el de ser “sujeto de acción”.

La región, entonces, tal y como es presentada desde los tres perfiles de la Expedición Pedagógica Nacional denota particularidades y al mismo tiempo “homogeneidades” que sugieren su carácter de “entidad”; y no cualquiera, sino un “sujeto”, “sujeto que actúa” como lo afirma Henao.

Como referente histórico cabe mencionar, entonces, algunas definiciones sobre el concepto de “región” acuñadas en Colombia a comienzos del siglo XX que sirvieron como punto de partida para este estudio. Fajardo la define como: “unidad socio-espacial básica de análisis en la cual se enmarcan procesos históricos de asentamientos humanos que apropian y trasforman los recursos disponibles, desarrollando conjuntos de relaciones internas y externas respecto a ese espacio, las cuales se expresan en términos económicos, políticos y culturales”⁸.

En la anterior definición el concepto es portador de un significado desde lo geográfico y socioculturalmente comprendido por un grupo humano y es la base para la definición que posteriormente hará el historiador Álvarez: “Es la unidad de análisis que contiene por lo menos cuatro elementos: el grupo humano, el medio natural, los sistemas de producción, circulación y consumo y la mentalidad colectiva”⁹; entendido por grupo humano una comunidad con una forma de organización determinada a partir de las relaciones de clase, interétnicas y de jerarquías; medio natural como el ámbito territorial y espacio de acción del grupo humano que tiene que ver con el relieve, la tierra, el clima, la vegetación, los recursos hidráulicos; el sistema de producción como los bienes y servicios en circulación y consumo en cuyo tejido se constituyen las relaciones hombre - medio y hombre – hombre, y la mentalidad colectiva como los valores, la lengua y las costumbres del grupo humano.

No obstante las anteriores definiciones y las aproximaciones a región como “un mundo significado”, los teóricos Boissier y Coraggio la demarcan en términos de planificación y ordenamiento del territorio, es decir, la conciben como un espacio físico dividido, segmentado, de espacios rechazados y excluidos, de una región manipulable y empoderada por el uso de un tipo de razón instrumental donde lo que demarca y ordena es el lápiz que delinea mapas; una “región objeto” que se fragmenta y funciona planimétricamente de acuerdo con un dibujo.

8 Henao, H. & Villegas, L. (1997). Estudios de Localidades. Módulo 5. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, D. C.

9 Álvarez, V. (1992). De la región a las subregiones y ciudades de la historia de Colombia. Memorias del VIII Congreso Nacional de Historia de Colombia. Bucaramanga.

Henao va más allá de esa “región objeto” estática y manipulable -recordando un poco la crítica al estatismo de los mapas de Serres-. No puede ser sólo objeto de manipulación en cuanto allí viven actores que la construyen e inevitablemente la transforman; no es sólo objeto, en cuanto también actúa; de allí nace la noción de “región sujeto”, punto de partida teórico del estudio sobre localidades y punto común con la manera de la Expedición de pensar la región como “sujeto de acción” (tercera perspectiva).

La región sujeto es, entonces, una región que piensa y se construye permanentemente por las prácticas sociales y los significados que conforman una mentalidad colectiva, un ser “en grupo”. Ser sujeto es afirmar también que toma decisiones y actúa frente a su realidad: escucha sus necesidades, sus dolores, sus retos y en el ejercicio de la memoria social se ocupa de ellos, los enfrenta. Es una región que además se aleja del concepto de geografía tradicional: no es únicamente distribución de territorio, sino que se desborda hacia la comprensión y prácticas de lo humano.

En este orden de ideas, la región sujeto se educa y se autoevalúa, se perpetúa y además le preocupa no hacerlo, se busca a sí misma y se reconoce en la diferencia; en algo, lo que pretendió la Expedición Pedagógica, reconocer las prácticas educativas de las regiones colombianas en cuanto a su ser y hacer humano en el mundo de la vida, en la cotidianidad. En últimas, el viaje expedicionario emprendido por pedagogos y maestros por el territorio nacional fue, desde Henao y Villegas, en busca de esa región sujeto, que es y se configura más que sujeto, como sujeto de acción.

Entender la región bajo esta noción de amplitud, es diferenciarla de territorio, en tanto espacio físico que tiene significación para el poblador, el espacio donde cobran sentido las interacciones entre los hombres formando grupos humanos con un tipo de vida particular, ubicado además en la brecha de espacio-tiempo, espacio como el lugar donde se vive y tiempo como el momento histórico en el cual se vive. Es además necesario para Henao, diferenciarla de hábitat, puesto que el hábitat es el medio natural primario escogido por el hombre para su supervivencia, por las posibilidades de actuación que este le ofrece tales como la localidad, la casa, el barrio, la vereda o el municipio.

“Estudios de localidades” se postula, así, como una obra que inicia y a su vez impulsa el pensar sobre los espacios, que “significan algo para alguien”, que corresponden porque es allí mismo donde se habita, actúa y reconoce; donde se forma y busca. Región sujeto que se forma desde el quehacer pedagógico y que se busca desde el quehacer investigativo.

Desde Serres, pensar el mundo implica pensar en uno que se ha empeñado en definirse constantemente sobre el juego entre los opuestos: tiempo y espacio, monarquía y democracia, internacional y nacional, vida rural y vida urbana, imperio y nación, regional y local. Estas brechas se han establecido en los tiempos históricos de las sociedades y de alguna manera por las ideas que se tienen frente a los términos en geografías tan diversas, así como por los estados fragmentados que dirigen con fuerzas emergentes e intereses tan variados, y las relaciones ciudadanas que se establecen de unos con los otros.

¿Cómo es posible hablar de estas brechas y de cómo estas se definen en una realidad donde cada vez más los límites se desdibujan y todo el globo parece ser una sola cosa?, ¿cuál es el concepto de exclusión que permite una definición o bajo qué criterios se excluye para hablar de región en referencia a otra, de mapa o de territorio? Pues bien, para responder a ello, es preciso ponerse en la tarea de analizar aspectos que esclarezcan los términos y permitan movilidad no en un plano lexical cerrado y estático, sino en un campo conceptual abierto a diversas interpretaciones y miradas de lo que se entiende como mapa, local y regional.

Imprescindible complemento de cualquier viaje: un mapa. Un dibujo, una serie de líneas que delimitan la tierra y de alguna manera el viaje. Líneas fronterizas que existen en la medida en la cual viven en el común de la gente los libros de historia y geografía. Esas líneas ¿qué separan?, ¿lo distinto?, ¿los límites?, ¿conceptos o geografía?, ¿lo topográfico, lo climático, lo poblacional o lo “marginal”?, todo y nada: una sola cosa. Michel Serres habla en su obra “La comunicación”, de la naturaleza de los límites que separan al mundo: ¿cuál es la estructura particular de estos espacios y más precisamente la estructura del espacio “rechazado”?, ¿es este un repudio que revela la libertad o un tipo de razón? Sea lo que sea, se

diferencian de manera intencional, con trazos que se borran con el tiempo y se dibujan de nuevo: del mundo a las redes, se prolonga el mismo dibujo (Serres).

En primer lugar, el interés de la línea trazada es en sí mismo la definición: al trazar alrededor un contorno cerrado, “me guardo y me defiendo” afirma Serres; y al mismo tiempo “me protejo” de otros y “me excluyo”. “Me identifico” como “algo” y “me diferencio” de otro “algo”. Para argumentar esta postura, Serres asevera que hay formas de liberación y estructuras de protección. A propósito de la locura, se busca liberarse de otro y protegerse de él. No es, o por lo menos no debería ser, un distanciamiento en el temor, sino en el hecho de que esto permite sobrevivir y hasta lograr comprender la coexistencia necesaria con otros, el reconocimiento de otros como parte fundamental para la propia definición.

Michel Serres afirma que la exclusión más perfecta, en suma, es “el más puro de los desconocimientos” y podría ser cierto en el caso de Colombia. Evidencia de esto es la misma Expedición Pedagógica Nacional, una experiencia que comprende “un conjunto de acciones que busca la afirmación cultural en el reconocimiento de la multiplicidad y pluralidad de la producción pedagógica y educativa del país para recrearla y recomponerla en un mapa complejo que muestre su diversidad” (Unda, Álvarez & Martínez, 2001). Es decir, es una movilización por el país para reconocer y rastrear las prácticas pedagógicas, los escenarios educativos y los actores de la educación colombiana, que inevitablemente requiere de una organización compleja, de un viaje de aventura cuyos expedicionarios y aprendices son maestros, estudiantes, padres de familia y la comunidad en general.

La exclusión planteada por Serres en su sentido más práctico, también se evidencia en Colombia. Para la realización de la movilización pedagógica se establecieron diferentes “regiones” en el país (la Caribe, la zona cafetera), desde donde se vislumbra su primario componente geográfico pero no delimitante. El concepto de región entendido desde la Expedición toma varios matices para definirse y es aquí donde entra el factor realmente significativo: lo social, lo cultural y lo político.

Si se toma solamente del nombre (por ejemplo, la región Caribe), se afirmaría que una región es una zona geográfica relativamente homogénea en la que habita un grupo poblacional determinado. Sin embargo, la definición queda incompleta al no esclarecer de qué manera se determina su homogeneidad o qué hace que un grupo determinado entre en esa zona llamada región y otro relativamente cercano, no: se vuelve a lo “excluido”. Por estas razones, la Expedición decide organizar 10 regiones diferentes en Colombia con el fin de sistematizar las prácticas pedagógicas de todos los “rincones” del país para reconocer la diversidad y contribuir a su fortalecimiento. Y aunque su establecimiento es básicamente “logístico” para dibujar rutas pedagógicas organizadas de grupos de expedicionarios que permitan optimización del tiempo y socializaciones diversas de las experiencias, no puede afirmarse que su selección sea únicamente geográfica. La región de la expedición comparte mucho más que un territorio y va más allá de los límites que dibujan mapas; es una región en la que se perciben manifestaciones culturales específicas que pueden diferenciarse, en las cuales pueden incluirse creencias y/o prácticas religiosas, lengua o lenguajes, niveles de educación y niveles socioeconómicos; es una región que no desconoce ni estigmatiza poblaciones ni sus culturas, sino más bien que reconoce sus características, condiciones y procesos educativos y sociales y más aún, que busca en ellas fortalezas, que reconoce y rescata la creatividad y el quehacer innovador de la escuela en la sociedad.

El concepto de “región”, además, se extiende hacia otros aspectos de vital importancia para la nación como son el hecho de involucrar las iniciativas, las propuestas y las acciones que se dan en las instituciones escolares en torno a la violencia. ¿Cómo se ve la violencia desde las regiones y qué estrategias son tenidas en cuenta para hacer frente a este problema nacional?, ¿cuáles son sus impactos y sus percepciones? La región se vuelve en este punto “sujeto de acción”, es decir, actúa y reacciona a las dificultades del ambiente, la región toma decisiones y busca maneras de construir la paz en el país.

De los aspectos anteriores puede concluirse igualmente que la región tiene identidad y sujetos que le son propios; de otra manera le sería imposible definirse y actuar en varias esferas teóricas y

pragmáticas como entidad “particular”, entidad que se da a partir de subjetividades y relaciones, de quehaceres y vivencias las cuales permiten la construcción de un imaginario colectivo alimentado de “particularidades”. Estas particularidades de las regiones pueden darse en varios niveles y estos a su vez podrían llevar a pensar que es posible la re-construcción de diversas regiones. En el texto oficial de la Expedición Pedagógica Nacional, “Pensando el viaje”, Tomo 1, por ejemplo, se encuentra un concepto de región basado en la geografía, la cultura, la sociedad y la política que es necesario tomar para dibujar el viaje “pedagógico” y en el que se evidencia también la delimitación de sectores en la región y en los sectores o localidades con este objetivo específico. Esto hace pensar que de la misma manera que se han dibujado fronteras “pedagógicas” para la construcción de regiones, es posible dibujar fronteras únicamente “poblacionales” o “biológicas” o “climáticas” o “económicas”, por mencionar algunos tipos de mapas posibles.

Como se ve en este panorama, la región es mucho más flexible y dinámica; se alimenta de sus propios actores y escenarios que de alguna manera se delimitan, se autodefinen y se diferencian de otras “regiones”. En este orden de ideas, el concepto de “región” no es un término estático; todo lo contrario, es un término en constante construcción y análisis, dado que las personas y los lugares se modifican y las prácticas culturales y sociales se repiensen permanentemente, nacen y mueren un poco día a día. Además de esto, los espacios se recolonizan, se desterritorializan y se crean de nuevo. En este sentido, expresa García en una de las investigadoras del Grupo de Estudios del Territorio de la Universidad de Antioquia: “En América Latina como en otras partes del mundo, se presentan procesos de movilidad poblacional que, aunque de naturaleza diversa, tienen en común el hecho de reconstruir territorio, transformar identidades y promover la construcción de nuevos sentidos de la vida colectiva y de maneras de insertarse o tejer las relaciones sociales (García, s. f.).

Pensar juntos espacios y territorios es una tarea de todos, nadie queda fuera de lo regional, del tejido mismo de las relaciones sociales a las que García se refiere. Aún más, el ejercicio de redefinición de conceptos tradicionales como territorio, región y localidad, a la luz

de fenómenos como los de la flexibilización de las fronteras y sus particularidades de las cuales se habla en referencia a la expedición, es correr el riesgo de reducir su campo de referencia espacial al tratar de ser eficaces en su enunciación.

El oficio emergente de las regiones investigativas en Colombia: vínculo conocimiento-desarrollo social

El papel de la ciencia y de la tecnología –C&T– en la construcción de región adquiere hoy un significado esencial: las regiones deben construirse y el conocimiento, el que aporta la investigación científica, constituye uno de los pilares esenciales en los proyectos regionales de desarrollo social. La C&T, desde un enfoque social, aporta al desarrollo material, y fundamentalmente, promueve la reflexión sobre las marcas de identidad regional que producen ciertas formas del discurso y de la práctica investigativa, y del valor cultural e histórico de hacer ciencia en un contexto regional.

Las regiones existen desde múltiples lecturas, y están “naturalmente ancladas y ordenadas en un territorio”. Adquieren identidades particulares, según la óptica en que ellas son analizadas, diseñadas, vividas y reflexionadas. Por ello, pueden constituirse como sentidos orientadores de la acción social respecto a la forma en que los actores se perciben en una realidad geográfica e histórica, en un paisaje mental y en una organización colectiva que antepone el argumento del desarrollo como factor de orden, dinamismo y configuración socio-espacial.

Existen, por ello, discursos sobre región y caminos conceptuales y metodológicos para incluir y excluir fenómenos de la historia, la cultura, la economía e incluso del futuro como identidad regional. Los discursos sobre región se imponen buscando unir lo disperso de toda cultura en un proyecto con identidad, con apellido y vocación para que se haga efectiva la acción pública, sacrificando las diferencias y las diversidades en nombre de un proyecto colectivo. Así, las regiones adquieren un rostro, se dibujan en la mentalidad como realidades locales y localizadas, como deber colectivo para las decisiones, aunque ellas resulten incoherentes con el propio sentido

de lo público en beneficio de ciertos sectores que logran cargar sus discursos de contenido universalizante.

Para pensar la región, es necesario ampliar las miradas políticas y académicas centradas en la relación población-territorio que tienen un énfasis administrativo y económico; las regiones, además, son diversidad y dispersión cultural, relaciones sociales y estilos de conflicto y de convivencia. Maneras distintas de imaginar y de vivir el territorio, de reflexionarlo y de comunicarlo con otras realidades, unas miradas internas y otras externas que se proponen y se disponen como parte de lo que se piensa sobre sí mismos y sobre aquéllos que se incluyen y excluyen de lo regional.

Los procesos productivos, mirados como indicadores económicos, que incluyen por supuesto a la educación, constituyen el contexto que también requiere una reconstrucción, una base histórica suficientemente compartida, cohesionada y legitimada por el concurso de sus actores. Es decir, la región como categoría general no puede ser excluyente aunque, en la práctica, se privilegie la competencia e imposición de determinados discursos.

Para construir un contexto, es decir, para que el concepto de región opere como articulador de esfuerzos, objetivos y propósitos sociales y productivos, es imprescindible que este tenga suficiencia y vitalidad, es decir, que sea significativo como interioridad, y que convoque a territorios comunes, a lenguajes compartidos y a actitudes direccionadas hacia su desarrollo.

La base común, entonces, de esa complejidad llamada región es precisamente el territorio compartido, el substrato de todo contexto. Se trata de territorios no sólo en el sentido espacial sino y básicamente valorativo y cultural simbólicamente hablando; un territorio geográfico y un paisaje mental, el valor que articula los sistemas sociales y los aspectos culturales sin pretender hegemonía en las formas, intereses y sentidos prácticos de conformación de la sociedad.

Desde este lugar es claro que los entornos que posibilitan la productividad requieren un trasfondo socio-cultural, una construcción de región y un afianzamiento de las valoraciones que lo hacen posible. Así, para un acercamiento a la región hay que hacer una objetivación del concepto en miradas múltiples: regiones geográficas, administrativas, regiones culturales, regiones de énfasis

o de vocación: industriales, turísticas, gastronómicas, tecnológicas, competitivas.

En tal sentido se destacan dos mecanismos dinamizadores, entre muchos otros, de los diversos acentos de región: de un lado la introducción de catalizadores de adecuación estructural que la sociedad demanda como conjunto de garantías de infraestructura, de políticas claras e incentivadoras de la inversión, demandas de niveles aceptables de seguridad para los ciclos productivos completos. Si bien es cierta y pertinente la demanda por servicios en diferentes niveles, también es necesaria la consideración de que el compromiso en tal sentido no se soporta exclusivamente en el Estado como tradicionalmente se ha sostenido. Las instituciones y los hábitos vitales de los grupos humanos aportan la interacción para que éstos operen con eficacia.

La discusión alrededor de los modelos estatales en este aspecto se ha transformado en la medida que, si bien el concurso de las agencias e instituciones públicas es esencial para la dinámica de las regiones, la historia económica y política del país muestra un alto grado de factores conflictivos entre lo que intenta catalizar exógenamente y las prácticas y significados culturales en las regiones.

En este mismo escenario se impone la necesidad de construir entornos operativos que tengan la posibilidad y la capacidad de regularse, de crecer y de ser inteligentes en la medida en que los actores aprendan de sí mismos, en la medida que logre asumirse la gestión de las relaciones de complementariedad entre los actores sociales.

Los mecanismos de adecuación son exógenos aunque indican que la labor esencial es crear un clima favorable, que parte de una sumatoria de fortalezas y de una adecuación de intereses donde se combinen los cambios institucionales con la dinámica de los sistemas social y económico. Ello implica sostener el presupuesto de que las regiones tienen o deben construir una vocación, nombrada y con eficacia simbólica de convocatoria de sus actores más visibles; sin que baste nombrar la vocación para asegurar una identidad regional en medio de la complejidad del territorio y su organización social (Foucault, 2006).

Por otra parte aquello que se denomina aceleradores de adecuación, está orientado especialmente a una articulación de esas complejidades al mercado en el sentido amplio y conflictivo del término, como un reto importante para la región de innovación y exige agentes enormemente creativos al intentar una correspondencia entre lo regional, lo nacional y, por supuesto, lo internacional; lo cual implica un arriesgarse a la dinámica de las culturas sin pretender homogenizarlas y que promueve niveles altos de movilidad y una buena disposición a los ajustes y transformaciones necesarios para una mejor productividad, cuya esencia es entender que la región además de construirse, debe comunicarse.

Este enfoque adquiere consistencia al anteponer a los diversos proyectos un piso regional articulado, fuerte y consecuente con los objetivos que definen sus actores, considerando que: a) la región se construye a partir de referentes de identidad mediados por competencias abiertamente sensibles a los actores involucrados en el proceso productivo, en la cotidianidad, en los conflictos; b) la regionalización es el proceso de articulación de esos elementos de identidad con las condiciones propias que exige la construcción de un entorno y de sus flujos de comunicación, intra e interregional; c) región y regionalización son condiciones para el desarrollo y la productividad donde la acción pública general debe ser orientada hacia el favorecimiento de los agentes emprendedores; d) este proceso está asociado siempre a la noción de territorio geográfico: el vivido y el construido.

La importancia de tal labor viene dada por la necesidad de un piso de identidad cultural resistente, en continua interacción interna y externa como capacidad de aprender y de ganar autodeterminación de los mismos sistemas respecto a sus propios procesos, donde la valoración de las propias marcas diferenciales está en el centro de las preocupaciones de quienes intervienen en su construcción y en su conservación.

La región se construye, está construida pero no formulada ni comprendida, y se comunica, es necesario además que interactúe. Las interacciones son necesarias en una doble vía: “hacia adentro” las personas que la conforman, es decir que en distintos grados hacen parte de un proyecto colectivo, son prudentemente cercanas

entre sí para reconocerse como parte esencial de una región o de un conflicto de región. Deben, como es apenas lógico, definir cuál es esa región que realizan y que desean en una especie de colectivización del sueño, de enunciación y deseo, en todo caso, de publicación del proyecto.

Uno de los componentes que contemporáneamente aparece como estructurante de región es el conocimiento y este traducido políticamente en capacidad regional para producir, incorporar y utilizar la ciencia y la tecnología con un alto grado de iniciativa innovadora y emprendedora, CTI, el lugar de la ciencia se pretende incorporar como condición de construcción de región, la CTI, se ha considerado al mismo tiempo que un elemento estructural una condición de desarrollo (Porter, 1985), y de motor para el avance regional, no sólo en el sentido técnico del término, sino más bien en el concurso del conocimiento en el desarrollo social, buscando pasar del modelo CTI al vínculo ciencia, tecnología y sociedad, CTS.

La relación Ciencia, Tecnología y Sociedad, debe hoy entenderse como un proceso interactivo, de innovación de la praxis en relación recíproca con la comunidad. Todo cuanto se genera a través de la producción de conocimiento debe contribuir al incremento del capital social a través del establecimiento de una relación dinámica en sus condiciones de diálogo continuo, de afectación mutua y de reconocimiento de las diversas complejidades y de los problemas que debe enfrentar la ciencia, la educación y la cultura local en beneficio de la sociedad.

La universidad no puede, en esta dirección, declararse “regional”, debe procurarse en todo momento ser universalidad. Dicho de otra manera, si bien la universidad es producto de la sociedad no puede estar condicionada al inmediatismo, a la urgencia de los acontecimientos que hoy tanto agobian; debe ser guía, conciencia social y vanguardia cultural.

El papel de la universidad en el desarrollo regional ha sido una prescripción más o menos estable en todo momento: formar seres reflexivos y capacitados para el ejercicio de la ciencia y la aplicación de la tecnología en beneficio de los mejores ideales de la sociedad; sin embargo como materialidad, ambas, universidad y región, pueden existir independientemente, su grado de desarrollo no es

una culpabilidad compartida. El punto de encuentro, de interacción significativa, está representado en el valor cultural que la sociedad otorga a la educación, a la ciencia, a las instituciones que se dedican a ello, valor que es bastante intangible en términos de estas regiones.

A pesar de que la universidad responde a las demandas sociales de formación, investigación, capacitación y aplicación del conocimiento en aspectos económicos y culturales, no implica que sea suficientemente valorada como protagonista de las labores emprendidas para el desarrollo social, en parte por el estrecho concepto de desarrollo que, casi siempre, se establece como indicador de medida cuantitativa sobre algunas variables macroeconómicas; y en parte, porque la propia academia no ha establecido un vínculo directo con sus entornos a pesar de las múltiples acciones de interrelación.

De otro lado, la región, considerada una categoría compleja y a la vez arbitraria, cuestiona a sus centros de producción del conocimiento, a la vez que es cuestionada por éstos. Las demandas de una y otra tienen concreción en la medida en que ambas, región y universidad, sean realidades desde los presupuestos de que existen y coexisten en una relación de afectación mutua.

Al igual que la región, la investigación se construye; está fundamentalmente, en la cotidianidad académica, en tanto proceso permanente y dinámico, valor social y acción pública. El conjunto de sus acciones aporta al capital social de conocimiento que se caracteriza y distingue del capital material porque está disponible, al servicio de la región, en el dominio de lo público y, además, se constituye en la medida saludable de la riqueza esencial y espiritual de toda sociedad.

La investigación aporta a ese capital a través de los flujos de comunicación, discusión, publicación o aplicación; sobre todo aporta personas que trabajan por la construcción de comunidades académicas, comunidades que son la base para cualquier construcción social significativa.

De este modo, si bien el conocimiento como capital, corresponde a una formación histórica afectada por sus entornos, también es cierto que él, no puede condenarse al nivel de desarrollo o atraso de las regiones por su figura universalista; lo cual no la exime de la responsabilidad de entregar a la sociedad el mejor producto de su

actividad: el conocimiento, la formación y el compromiso con el propio destino de la sociedad.

Así mismo, la región no requiere de la investigación, no depende de ella para que sea realidad; pero estará incompleta sin una visión de conocimiento, sin el concurso de lo académico, soportado en comunidades que compartan un sentido de construcción colectiva.

Si hay regiones investigativas en su acepción más universal, estos son algunos elementos de su vinculación:

- La investigación, como valor cultural en su constitución, sus labores y permanencia, no puede ser determinada por la fluctuación contingente de construcción de región, puesto que su naturaleza no obedece a demandas coyunturales ni puede responder a soluciones inmediatistas.

- La región puede demandar o no, el concurso directo de la ciencia, por sus énfasis, y el concurso del conocimiento científico, es decir, la puede o no valorar como componente importante en su configuración y por lo tanto, otorgarle un marco amplio de funciones y un vínculo dinámico (FEM, 1998).

- Los centros de producción de conocimiento, usualmente, declaran vocación de servicio y compromiso con el contexto inmediato, o la territorialidad operativa de la región; orienta para ello actividades que les son propias en beneficio de la comunidad, la industria, la administración, los recursos, la educación; ello en sí mismo no le otorga un papel preponderante en los proyectos de región, ni implica un compromiso direccionado y comprometido.

- La región debe ser un proyecto colectivo, legitimado en la participación consciente, no sólo en la acumulación o convocatoria de actores visibles, como las universidades.

- Finalmente, la construcción de región y el papel de la investigación no están naturalmente vinculadas, debe establecerse su conectividad en términos públicos, de acción política.

Geoinvestigación: otras regiones, otros mapas, otros planos

“¿Por qué ponerse en camino, sudar, arriesgarse a un accidente a veinte días de marcha de la primera y tosca enfermería, pasar sueño, hambre y frío, si no corremos hacia lo extraordinario? ¿Qué

puede haber en el mundo y en la vida, tan precioso y tan singular que valga semejantes esfuerzos?” (Serres, p. 239).

En esta dimensión del marco teórico se exploran los conceptos de “mapa”, “espacio”, y “plano”, desde la perspectiva de Serres¹⁰ (1995) y de Deleuze y Guattari (1999).

Para Serres no sólo existen los mapas que la ciencia tradicional ha trazado en un intento por medir y cuantificar la realidad. El mundo que se habita, la morada, requiere de nuevos mapamundis, más topológicos que geométricos, para facilitar su comprensión y de cierta manera, su goce. Ese nuevo plano focalizaría su mirada hacia aquellos espacios inexplorados ausentes de todos los mapas oficiales¹¹. Regiones neutras de las cuales ni geógrafos, ni antropólogos, ni teóricos de la comunicación han confesado en sus libros. Espacios de tránsito que no siempre van en línea recta; al contrario, delinean caminos tortuosos o paradójicos, pasillos cuyo trayecto oblicuo no siempre siguen la identidad exacta de las cosas (Serres, p. 28). Estas regiones invisibles para los ojos de la ciencia tradicional, ocultan realidades menos sólidas, y por ende más gaseosas, en cuyos intersticios se pueden hallar los orígenes de las intrincadas redes comunicacionales y de los rasgos más sobresalientes del mundo contemporáneo.

Estas regiones configuran sus rasgos en los puntos intermedios. Serres lo dibuja así: si un nadador atraviesa a nado un río extenso, por lo general no pierde de vista la orilla de partida, en otro momento fijará su vista en la orilla opuesta, es decir, permanecerá por algún tiempo anclado a

10 Al respecto, dice Serres: “Y este atlas trata de cartografiar un nuevo mundo sin fronteras, estas fronteras mismas que el tiempo presente respeta tanto que deben haber perdido mucho de su importancia... Sí, el mundo que intentamos cartografiar ya no es el mismo... ya no funcionan la misma lógica, ni la misma estática en el intercambio, ni los mismos equilibrios, ni la misma física, ni las mismas leyes sociales y humanas, el atlas ya no dibuja los mismos mapas...” (Serres, 1995, pp. 196-197).

11 Vista así, la presente investigación no reduciría su objeto a la identificación del inventario de investigaciones sobre educación y pedagogía existente en las regiones colombianas y particularmente en las universidades y centros de investigación. De acuerdo con Serres, el trazo de un nuevo mapa invitaría a mirar con otros ojos aquellas regiones, y por tanto, aquellas expresiones investigativas, que no aparecen en los compendios y cartografías oficiales. En un segundo momento, invitaría a construir una investigación desde enfoques metodológicos menos convencionales que no excluya ninguno de los paradigmas reconocidos, y que de esta manera, ayude a crear nuevas rutas epistemológicas.

su morada, y por otro a la meta de sus deseos. Más llegará un momento al punto medio en el cual no estará ni en una ni en la otra orilla; en ese punto el nadador estará pleno, pues flotará sobre su propio espacio, lugar medio, inmenso mundo transparente por el que circulan los intercambios, mezcla, aleación, mestizaje; mundo forja el metal, urde el tejido, alimenta la carne de la humanidad en su conjunto y en su esencia (Serres, p. 31).

A partir de ese punto surgen varios interrogantes: ¿cómo cartografiar esos lugares intermedios, mezcla y fluido, esos sitios desconocidos y desdeñados por la cartografía convencional?, ¿cómo ubicar estos mapas que aún no tienen nombre pero que están ahí y conservan su presencia?; y de poderse cartografiar estos territorios invisibles, ¿desde qué perspectiva situarse?, ¿desde la mirada moderna del sujeto sobre el objeto?, ¿los mismos objetos?, ¿en dónde situar al sujeto-investigador? y ¿cuáles mapas dibujan mejor estos lugares? Preguntas cuyos laberintos multiformes desencadenan nuevos interrogantes cercanos al objeto de la presente investigación: ¿qué regiones investigativas –menos sólidas y más fluidas- en educación y pedagogía existen en Colombia?, ¿cómo están conformadas?, ¿cómo reconocer esas regiones cuyo mestizaje confunde el ojo del observador y las mantiene subsumidas en el silencio?, ¿cómo trazar una cartografía que permita reconocer aquellas investigaciones en Educación y Pedagogía que no figuren en los mapas convencionales? Preguntas todas, que no necesariamente corresponden a configuraciones de tipo geométrico sino topológico, es decir, menos métrica y más descripción de cercanías, de proximidades, de distancias. Serres (1995) lo advierte cuando sostiene que existe la falsa idea de pensar los espacios desde la geometría, es decir, el espacio unido a una medición en general, sin observar que a su alrededor los topólogos saben pintar las cercanías y sus proximidades sin ninguna necesidad de la distancia, ni de cantidad para medirla (Serres, p. 68).

Dice el filósofo francés que todo ser vivo no suele ubicarse en un lugar determinado, geométrico o abstracto, perdido o trivial en un espacio liso, “sino en la topología de un adoquín o de una bola, de una caja o de una casa, de un saco, cuyos límites le procuran algunas dosis de aislamiento privativo, distancias optimizadas, todas las circunstancias de una vecindad” (Serres, pp. 42-43).

Desde esta perspectiva, la tarea de trazar el mapa de las regiones investigativas en Colombia, requiere una mirada menos geométrica y con ello darle paso a una mirada topológica, en la que se privilegie la sospecha sobre las emergencias discursivas y formas de ser y hacer el territorio, las formas de ser y hacer de lo Educativo y Pedagógico. Esto llama la atención a los investigadores que en su afán de cuantificar tipos y tendencias de investigación, limitan el trabajo a cartografiar regiones como espacios geográficos predefinidos, con un conjunto de trabajos que arrojarían una muestra válida en la definición de dicho mapa. Serres invita a mirar otras regiones, menos sólidas y más fluidas, esas regiones medias e invisibles que dan origen a un “tercer hombre en un lugar tercero, invisible para los ojos comunes, ignorando que a veces el dobladillo oculto esconde más lujo y belleza que la cara evidente” (Serres, pp. 30-31).

En el trazo de este mapa pedagógico, no se hace necesario delimitar o recortar regiones con una métrica definida, sino más bien establecer relaciones de vecindad, de proximidad, de alejamiento, de adherencia o acumulación. Este mapamundi reconocería el tejido, la urdimbre de múltiples métodos en el abordaje del fenómeno investigativo, de paradigmas que se cruzan en un mestizaje epistemológico, en donde las llamadas investigaciones duras se mezclen con las investigaciones blandas, y de esta manera se puedan tejer discrepancias y cercanías entre enfoques; ya no en el marco de regiones geográficas, culturales o políticas, sino en el fluido que se desprenda de los encuentros y los desencuentros entre unos y otros¹².

12 Se pregunta Serres: “¿Podemos visitar en detalle este entendimiento? Más fácilmente que el nuestro, en realidad. El universo muestra al descubierto inmensos yacimientos que se asemejan, curiosamente, a lo que se decía antiguamente de las facultades del sujeto: los casquetes glaciares, desiertos y océanos, gigantescas masas de hielo, de sequía o de agua, funcionan como memorias, bancos, retención y regulación de esta información que los ríos generalizados reciben, intercambian, emiten y clasifican, como por la inteligencia actual. Y como todo flujo reacciona ante cada cosa ¿podemos seguir hablando de sensibilidad? Comparemos ahora estos yacimientos y estos ríos con nuestras técnicas, duras, y tecnologías, blandas: con nuestros códigos, esculturas, escarificaciones o escrituras sobre soportes; con las representaciones y con las imágenes en las pantallas... con la inteligencia, con la memoria, con las imaginaciones... artificiales. ¿No le parece que hacemos las cosas menos bien que el mundo?, ¿Qué le parece que somos en comparación con él? En fragmentos dispersos en el universo de las propias cosas, pero también en nuestra fabricación de herramientas groseras o refinadas, yace fuera de nosotros el antiguo sujeto, o al menos su inteligencia” (Serres, 1995, p. 109).

En la construcción de este mapa de las regiones investigativas, las nuevas rutas conducirían a preguntas del siguiente tenor: ¿dónde estar?, ¿qué hacer?, ¿qué se tiene?, ¿quién se es?, ¿cómo comportarse?, ¿dónde ir?; a lo cual Serres responde:

A la pregunta: ¿Dónde estar?, a la localización y al lugar, donde define fronteras, límites, inclusiones y exclusiones, establecidas al “mismo tiempo que él. Cómo cartografiar entonces el hábitat y las relaciones de los hors-là¹³, es el problema de la ciudad y del mundo por el que pasan los mensajeros, por el que circulan el conjunto de mensajes, por mil mensajerías; a la pregunta: ¿Qué hacer?, a la definición precisa y delimitada de los objetos, del trabajo y de las técnicas, que establecen las tecnologías, desde el momento en que abren espacios e instituciones virtuales; a la pregunta: ¿Qué tenemos?, a los bienes del intercambio y de la economía, a la apropiación, cuyo balance se invierte y no se decide desde el momento en que se intercambia saber (...): a la pregunta: ¿Quién soy?, a la identidad personal y colectiva, a la pasión, constructiva en apariencia y realmente deletérea, de la descripción; a la pregunta moral: ¿Cómo comportarse?, a la violencia que nace de la desigualdad, de la apropiación y, sin duda, sobre todo, de las adscripciones...es decir, al principio de sus aplicaciones; a la pregunta: ¿Dónde ir?, a los caminos que van de lo local hacia lo universal global, a lo largo de los cuales volvemos a encontrar los problemas del lugar y del mundo (Serres, 1995, pp. 197-198).

Para el caso de la primera pregunta “¿dónde estar?”, en el contexto de un trabajo con pretensiones de elaborar el mapa de las investigaciones en educación y pedagogía de las regiones, invita a esbozar una cartografía de los lugares a partir de las relaciones de

13 Serres utiliza el término “Hors-là” a partir del cuento de Guy de Maupassant titulado “El horla”, relato que dibuja con minuciosidad algunos acontecimientos del espacio que puede cartografiarse en las guías o mapas de la desembocadura del río Sena: el hábitat y los desplazamientos. “Hors” indica lo exterior y lo retirado, mientras que “là” designa el lugar cercano: el horla describe la tensión entre lo adyacente, lo colindante con lo alejado o lo inaccesible.

los “hors-là”, es decir, las adherencias o puntos de encuentro entre lo lejano con lo colindante, entre lo de fuera con lo de dentro, entre la cercanía y la distancia, entre lo local con lo global.

En la pregunta ¿qué hacer?, la idea de Serres formula una provocación hacia la construcción de un modelo que minimice la tendencia a las delimitaciones del objeto y al uso de técnicas métricas, un modelo que se abra el mundo de la “glocalidad” (Mejía, 2007), que pueda comprenderse desde los rasgos de la localidad en una exigencia de cultura globalizada¹⁴. En esta perspectiva, un enfoque epistémico convencional ocultaría estas manifestaciones, por lo que se hace necesario re-crear un modelo menos sólido “que el sólido, casi tan fluido como el líquido, duro y suave” como un tejido en el cual la topología prescinde de la geometría.

Las restantes preguntas planteadas por Serres invitan a demoler los viejos cimientos de la epistemología y de la metodología, son también oberturas plegadas a la búsqueda de objetos desconocidos, que a su vez sugieren nuevas rutas de entrada y de salida. De esta manera, el nuevo mapa de la investigación regional en educación y pedagogía no puede estar encajado entre líneas rectas predecibles. Sus bordes sinuosos a manera de meandros remiten a multiformes lecturas y hallazgos ilimitados. Bosquejan también nuevas posibilidades para configurar las regiones desde perspectivas más abiertas, flexibles y mutantes¹⁵.

Las regiones proceden sin cesar a un movimiento de desterritorialización “in situ” a través del cual superan cualquier territorio, se confunden ellas mismas con el movimiento de los que abandonan en masa su propio territorio. Y esta constante fluctuación se produce a partir de tres condiciones: una sociabilidad pura como medio de inmanencia; un cierto placer de asociarse, que constituye

14 Para Marco Raúl Mejía hablar de “globalización” significa en primer lugar, comprender las transformaciones producidas al interior del capitalismo, y que a manera de realidad configuran hoy la forma de la hegemonía desde la cual se da el nuevo poder y controles de esta época. Esta comprensión es necesaria para quien desee colocarse en un horizonte crítico, ya que es situado en esa nueva realidad desde donde se construirá la novísima crítica (Mejía, 2007, p. 25).

15 “Nos duele hablar de las mezclas o razonar sobre éstos ya que se resisten a los principios. El analista les tiene horror. Denle un vaso de agua con azúcar, pregúntele dónde se halla el azúcar y dónde se encuentra el agua: el azúcar se distribuye en el agua que a su vez se distribuye en el azúcar. ¿Dónde se encuentra la resina en el vino? Se mezcla con éste que a su vez se mezcla con ésta. ¿Dónde se encuentra el agua con el almíbar, donde el semillón en el sauvignon?. Las identidades se agitan, su sitio se pierde en las proximidades vagas, la contradicción titubea incluso delante de lo confuso” (Serres, 2002, p. 289).

la amistad; y finalmente, una inclinación por la opinión, por la conversación (inmanencia, amistad y opinión). Tres aspectos que según Deleuze y Guattari (1999), conforman los rasgos sobresalientes de una región, que en Grecia, en los tiempos en los cuales se gestó la filosofía, se denominaba la “geofilosofía”¹⁶, y que para el caso de la presente investigación, guardadas las proporciones, ha de ser la “geoinvestigación”.

En este ámbito, el mundo que se intente cartografiar ya no es el mismo. Las antiguas fronteras que en muchos casos fueron el origen de guerras, ya no obedecen a ciertos principios universales como la posesión de los lugares, la fuerza, el dinero o la gloria. Estos límites, definiciones de espacios, exclusiones y pertenencias, definidos con la precisión más exacta, no encajan en los nuevos mapamundi ante la emergencia de nuevas lógicas; “ya no funcionan la misma lógica, ni la misma estática en el intercambio, ni los mismos equilibrios, ni la misma física, ni las mismas leyes sociales y humanas” (Serres, p. 197).

Desde esta perspectiva, el nuevo mapa de las regiones en investigación en educación y pedagogía correspondería a una identidad, es decir, a aquello de lo que hasta ahora nadie ha encontrado razón, a aquello cuya diferencia es irreductible. Un ejemplo lo constituye el mapa que esboza el documento de identidad, el cual por lo general incluye dos o tres de nuestras adscripciones: nombre, sexo, nacionalidad, más ignora los detalles de la verdadera identidad: rasgos que mutan de forma permanente a lo largo de la existencia del ser humano. No se deja de coser y de tejer la propia capa de Arlequín –sostiene Serres (1995)-, tan matizada o abigarrada como el mapa genético. Los viajes, contactos, trabajos y aprendizajes, la experiencia profesional, concreta, humana, lúdica y artística, van configurando el mapa íntimo de la identidad que nunca abarcará la cédula de ciudadanía. Esos mapas, ignorados y desapercibidos, conforman para el caso de la investigación, una veta importante que merece la atención de los investigadores.

16 Deleuze y Guattari al preguntarse “¿Qué es la filosofía?”, encuentran que la filosofía es fundamentalmente el arte de crear conceptos. Al ubicarse en sus orígenes occidentales argumentan lo siguiente: “Si la filosofía surge en Grecia, es más en función de una contingencia que de una necesidad, más de un ambiente o de un medio que de un origen, más de un devenir que de una historia, de una geografía más que de una historiografía, de una gracia más que de una naturaleza” (Deleuze & Guattari, 1999, pp. 97-98).